

Herman, Frederik; Van Gorp, Angelo; Simon, Frank; Depaepe, Marc
**Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der architektonischen
Formgebung in Decrolys Ermitage**

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 928-951



Quellenangabe/ Reference:

Herman, Frederik; Van Gorp, Angelo; Simon, Frank; Depaepe, Marc: Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der architektonischen Formgebung in Decrolys Ermitage - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 928-951 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87893 - DOI: 10.25656/01:8789

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87893>

<https://doi.org/10.25656/01:8789>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2011

■ *Thementeil*

**Individuelle Förderung und adaptive
Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht**

■ *Allgemeiner Teil*

Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkung zur
Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benner's

Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen
zum biographisch situierten Hintergrund transformativer
Lernprozesse

Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der
architektonischen Formgebung in Decroly's Ermitage

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht

Silke Hertel/Jasmin Warwas/Eckhard Klieme

Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht.

Einleitung in den Thementeil 803

Eckhard Klieme/Jasmin Warwas

Konzepte der Individuellen Förderung 805

*Ilonca Hardy/Silke Hertel/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jasmin Warwas/
Gerhard Büttner/Arnim Lühken*

Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didak-
tische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen 819

Judith Pollmeier/Ilonca Hardy/Susanne Koerber/Kornelia Möller

Lassen sich naturwissenschaftliche Lernstände im Grundschulalter
mit schriftlichen Aufgaben valide erfassen? 834

Jasmin Warwas/Silke Hertel/Andju Sara Labuhn

Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen
im Grundschulunterricht 854

Frank Lipowsky/Claudia Kastens/Miriam Lotz/Gabriele Faust

Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen
Selbstkonzepts im Anfangsunterricht 868

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten
im Grundschulunterricht“ 885

Allgemeiner Teil

Johannes Giesinger

Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners	894
--	-----

Arnd-Michael Nohl

Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse	911
--	-----

Frederik Herman/Angelo van Gorp/Frank Simon/Marc Depaepe

Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der architektonischen Formgebung in Decroly's Ermitage	928
---	-----

Besprechungen

Marten Clausen/Christina Funke

Matthias von Saldern: Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung zur Innovation	952
--	-----

Thomas Koinzer

Diane Ravitch: The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education	955
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	959
Impressum	U 3

Table of Contents

Topic: Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction

Silke Hertel/Jasmin Warwas/Eckhard Klieme
Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction. An introduction 803

Eckhard Klieme/Jasmin Warwas
Concepts of Individual Fostering 805

*Ilonca Hardy/Silke Hertel/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jasmin Warwas/
Gerhard Büttner/Arnim Lühken*
Adaptive Learning Opportunities in Elementary School: Characteristics, methodological-didactic emphases, and required teacher competences 819

Judith Pollmeier/Ilonca Hardy/Susanne Koerber/Kornelia Möller
Is it possible to validly assess learning levels in natural science among elementary school children by means of written tests? 834

Jasmin Warwas/Silke Hertel/Andju Sara Labuhn
Factors determining the use of adaptive forms of instruction in elementary school 854

Frank Lipowsky/Claudia Kastens/Miriam Lotz/Gabriele Faust
Task-related Differentiation and the Development of Verbal Self-Concepts in Early School Instruction 868

Deutscher Bildungsserver
Tips on links relating to the topic of “Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction” 885

Contributions

Johannes Giesinger
Ductility and Destiny – Critical annotations on Dietrich Benner’s General Pedagogy 894

Arnd-Michael Nohl

Resources of Education - Empirical reconstructions with regard to the
biographically anchored background of transformative learning processes 911

Frederik Herman/Angelo van Gorp/Frank Simon/Marc Depaepe

Tracking the discourse, dream, and reality of the architectonic design in
Decroly's Ermitage 928

Book Reviews 952

New Books 959

Impressum U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer
Verlags, Stuttgart und das Jahresinhaltsverzeichnis 2011 bei.

Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der architektonischen Formgebung in Decrolys Ermitage

Zusammenfassung: Der Aufbau dieses Beitrags ist dreigliedrig. Zunächst versuchen wir, den Diskurs der Decrolyaner in Bezug auf die Schularchitektur zu erforschen. Auf der Grundlage von Originalquellen beleuchten wir die Art und Weise, in der das Denken über Schulbau bei Decroly und seinen Anhängern im materiellen Nachlass zum Ausdruck gekommen ist. Anschließend wird Decroly's eigener Schulstandort beschrieben und die Frage aufgeworfen, wie die bebaute Umgebung mit in die pädagogische Praxis einbezogen wurde. Im letzten Abschnitt betrachten wir den utopischen Entwurf der Architekten Renaat Braem (der heute noch immer als einer der bedeutendsten Vertreter der modernen Architektur und des modernen Städtebaus in Belgien gilt) und Jack Sokol aus dem Jahre 1946. Es war ein großemwahnsinniges Projekt, das sowohl von den genannten Architekten als auch von den Decrolyanern als Bruch mit den bestehenden Schulgebäuden, den alten Tempeln der Pädagogik, in denen man sich auch zum alten Glauben an die Didaktik bekannte, beschrieben wurde. Es schließt sich an das Gedankengut eines internationalen Plädoyers an, das während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts besonders in reformpädagogischen Kreisen diskutiert wurde. Dass die Decrolyaner letztendlich doch kein Projekt der erneuernden Architektur realisiert haben, hatte denn auch weniger mit ihrem bleibenden Argwohn gegen den einen oder anderen schularchitektonischen Determinismus zu tun, der dem Schulgebäude den Vorrang vor dessen flexiblem Gebrauch im Rahmen der aktiven Methode der neuen Schule einräumt, sondern schlichtweg mit finanziellen Engpässen.

1. Zum Geleit

Der belgische Reformpädagoge Ovide Decroly gründete im Jahre 1901 in seinem Privathaus im Brüsseler Stadtzentrum (Gemeinde Elsene) ein *Institut für anormale Kinder*. Auf Bitten einiger Freunde und Kollegen, die ihm ihre Kinder anvertrauen wollten, richtete er 1907 in einem kleinen Bürgerhaus in derselben Gemeinde „*L'École de l'Ermitage*“ ein. Diese fortschrittliche Schule für normale Kinder wurde nach der Straße benannt, in der sie gegründet worden war. Decroly und seine Mitstreiter, die Decrolyaner, verlegten die Schule, die aus allen Fugen barstete, 1927 in eine entzückende Villa (Villa Montana – auch Villa Clerx genannt) mit einem großen Parkgarten und einer Reihe von Nebengebäuden in einem Villenviertel in Ukkel am Brüsseler „Rand“, gegenüber dem Waldgebiet *Terkamerenbos*. Die Schülerzahl stieg jedoch ständig an. Diese Zunahme war einerseits der Popularität der Schule, der Figur Decrolys, der angewandten Methode usw. zuzuschreiben und andererseits der in Phasen verlaufenden Ausweitung der Zielgruppen (CED, Brief ‚Comité des Parents‘, 19.6.1930). Der große Erfolg zwang schon schnell zur Ausführung von Anpassungs- und Erweiterungsarbeiten.

Außerdem führte er dazu, dass über ein neues Schulgebäude nachgedacht wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Nachfrage nach einem neuen Gebäude noch größer, nicht nur, weil die Schule in den Kriegsjahren in Verfall geraten war, sondern auch wegen der späteren Erweiterungspläne des Brüsseler Rings (CED, Le Ring, 1970). Im Laufe der Zeit wurden denn auch im Herzen der belgischen pädagogischen Reformbewegung verschiedene Bauzeichnungen (von Traumschlössern) erstellt und es entstand eine bescheidene Architekturideologie.

1.1 Einbettung der Forschungsarbeit

Im Rahmen der aktuellen pädagogischen Historiografie ist die schulische Architektur zu einem bedeutenden Thema geworden. Der architektonische Raum, der mit dem Postmodernismus eine komplexe und zwiespältige Bedeutung erhielt, wurde in den letzten Jahrzehnten von den Sozialwissenschaften und der Geschichtsschreibung (wieder)entdeckt (Gasparini & Vick, 2008, S. 141; Felgueiras, 2005, S. 254; Whyte, 2006; Dudek, 2000; für Deutschland: Geppert, Jensen & Weinhold, 2005; Wüstenrot Stiftung, 2004; Kemnitz & Jelich, 2003). Auch wenn der folgende Satz etwas sloganhaft klingt, so mag er die „neue“ Aktualität des Themas aufzeigen: *„Exploring the built environment and what it tells us about education is crucial“* (McGregor, 2004, S. 2). So wurden Suchexpeditionen nach der Genese des Archetyps des Schulgebäudes aufgenommen, wurden Analysen der verschiedenen Schulräume – wie des Klassenzimmers, des Refektoriums, des Spielplatzes, des Direktionsbüros – und von deren diskursiver Wirkung vorgenommen; nach der Weise, in der diese Räume in das tägliche Schulgeschehen einbezogen wurden und sich daraus ihre Bedeutung herleitete, nach dem Diskurs der Architektur, nach dem Verhältnis zwischen Unterrichtsvision und Schulgebäude usw. (z.B. Schneeberger, 2008; Armitage, 2003; Burke, 2003; Whyte, 2003; Markus, 1996).

Vorher wurde diese Raumvision, die bebaute Umgebung in der historischen Analyse häufig als das „Tote, das Feststehende, das Nichtdialektische, das Unbewegliche“ betrachtet (Foucault, 1980, S. 70). Im Vergleich mit der „historischen Zeit“ und dem „menschlichen Handeln“ nahm der Raum eine eher marginale Position innerhalb der so genannten „*social sciences*“ und „*humanities*“ ein (Rüsen, 2005; Benwell & Stokoe, 2006; Lawn, 1999). Das zugenommene Interesse für den Raum, die Zunahme der Annäherungsweisen an die Raumdimension und die wachsende Erkenntnis über die Beziehung(en) zwischen Raum und menschlichem Handeln (innerhalb der Anthropologie, Soziologie, Geschichtsschreibung, usw.) werden bisweilen mit „*spatial turn*“ bezeichnet. Wir optieren hier jedoch dafür, von einem „*spatial return*“ zu sprechen. Das scheint uns viel nuancierter als ein Erklärungsansatz, bei dem eine künstliche und willkürliche Bruchlinie in der Vergangenheit – spezifischer in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts – gezogen wird. Mit dem „*return*“-Konzept heben wir darüber hinaus die Kontinuität oder mit anderen Worten den Gang der Entwicklung hervor, bei dem die Raumdimension stets aufs Neue wiederentdeckt wird (siehe auch Kemnitz & Jelich, 2003, S. 10).

Mit der wachsenden Erkenntnis über die Beziehung(en) zwischen Raum und menschlichem Handeln, der Interaktion zwischen dem Physischen und dem Sozialen (Burke & Grosvenor, 2008, S. 28) kam „*spatiality*“ ins Visier. „[S]patiality involves both the social production of space, and the meanings that saturate the resultant physical space“ (Gasparini & Vick, 2008, S. 142). Das Plädoyer von Juan Pablo Bonta (1979, zit. nach Whyte, 2006, S. 153), innerhalb der Architekturgeschichte neben der bestehenden Tradition der „*history of forms*“ auch der „*history of meaning[s]*“ Beachtung zu schenken, kann als einer der Keime hiervon betrachtet werden. Die Popularität der Raumdimension innerhalb der Sozialwissenschaften hängt damit zusammen, dass man sich innerhalb dieser Disziplinen allmählich mehr und mehr auf das Kulturelle (einschließlich des Materiellen) konzentriert; was bisweilen auch mit „*cultural turn*“ bezeichnet wird (siehe auch Bachmann-Medick, 2006). Besonders bildhaft ist die Tatsache, dass ein Konzept wie Schulkultur (z.B. Chervel, 1998) in den letzten beiden Jahrzehnten Zugang zur bildungshistorischen Forschungswelt gefunden hat. In vielerlei Hinsicht sind mit dem „*cultural turn*“ verschiedene Wissenschaftsdisziplinen zu einer Form von „*cultural studies*“ geworden, einem Bereich, in dem die Devise „*culture is spatial*“ sich bereits eines weitverbreiteten Konsenses rühmen konnte (Mitchell, 2008, S. 63).

Was die komplexen Beziehungen zwischen dem praktizierten Diskurs einerseits und den Wünschen sowie der Alltagswirklichkeit betreffend den Entwurf und die pädagogische Verwendung des architektonischen Raums andererseits anbelangt, so geht es für die historischen Forscher noch immer um eine Spurensuche (nicht so sehr in der postmodernen Bedeutung von „Dekonstruktion“, siehe Derrida (1972/1985), sondern wohl in der Bedeutung der semiotischen Entzifferung eines tiefer liegenden Zusammenhangs, siehe Ginzburg (1986/1988)). Dies gilt a fortiori für die Studie der Schule Decroly, dessen Epigonen nicht nur sein Gedankengut kanonisiert (Depaepe, Simon & van Gorp, 2003), sondern auch ein Monopol auf das materielle Erbgut einschließlich des persönlichen Archivs erhoben haben, das der belgische Reformpädagoge hinterlassen hat.

1.2 Forschungsaufbau

Der Aufbau dieses historisch-pädagogischen Beitrags (ohne weitere systematische und/oder schultheoretische Ansprüche) ist dreigliedriger Art. Zunächst versuchen wir, den Diskurs der Decrolyaner in Bezug auf die Schularchitektur zu erforschen. Genauer gesagt beleuchten wir auf der Grundlage von Originalquellen die Art und Weise, in der das Denken über Schulbau – und daran gekoppelt über das Abhalten von Schule *tout court* – bei Decroly und seinen Anhängern im materiellen Nachlass zum Ausdruck gekommen ist. Welches Schulgebäude hatten sie vor Augen? Anschließend beschreiben wir, wie es ihnen in der Realität auf materiellem und infrastrukturellem Gebiet erging. Wie sah ihr Schulstandort aus und wie wurde die bebaute Umgebung mit in die pädagogische Praxis einbezogen? Im letzten Abschnitt sehen wir uns den utopischen Entwurf der Architekten Renaat Braem und Jack Sokol aus dem Jahre 1946 näher an – ein größenwahnsinniges Projekt, das sowohl von den genannten Architekten als auch von den

Decrolyanern als Bruch mit den bestehenden Schulgebäuden, den alten Tempeln der Pädagogik, in denen man sich auch zum alten Glauben an die Didaktik bekannte, beschrieben wurde. Dieses Projekt erweckte aus mehreren Gründen unsere Aufmerksamkeit. Zum Ersten waren solche modernistischen Schulgebäude und Entwürfe zu diesem Zeitpunkt in Belgien eher die Ausnahme als die Regel. Sodann fällt der Entwurf auch hinsichtlich seiner Typologie auf. Es ist, als vollziehe er den Bruch mit dem Konzept, das der Bau von Schulen bis dahin angepeilt hatte, sowie ebenfalls mit den geltenden Typologien. Er schließt sich an das Gedankengut eines internationalen Plädoyers an, das während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts besonders in reformpädagogischen Kreisen diskutiert wurde (siehe z.B. Burke & Grosvenor, 2008; van Gorp, 2005) und wonach mit der traditionellen Ordnung, der Formgebung und dem Standort von Schulgebäuden gebrochen werden sollte. Schließlich hat die Figur Braem uns in ihren Bann gezogen, zumal Braem in dieser Zeit wegen seiner klaren politischen Stellungnahmen (siehe unten) und seiner bisweilen kontroversen Äußerungen geliebt und gehasst wurde. Außerdem gilt er heute noch immer als einer der bedeutendsten Vertreter der modernen Architektur und des modernen Städtebaus in Belgien (Strauven, 1983).

2. Die Decrolyaner kommen zu Wort

In Bezug auf die Schularchitektur nahmen die Decrolyaner einen eindeutigen Standpunkt ein. Sowohl die alte architektonische Formgebung als auch die ersten Experimente mit erneuernder Schularchitektur mussten den Kopf hinhalten. So schrieben Ovide Decroly und Gérard Boon (1921) die geringe (Lern-)Ausbeute im traditionellen Unterricht unter anderem der nicht angepassten traditionellen Formgebung und Einrichtung zu. Decroly (1908/1999, S. 8) beschrieb sie verhöhrend als die „kasernenartigen alten Schulen“. Und die ersten innovativen Projekte waren in ihren Augen nicht mehr als ein Tarnpaket, also alter Wein in neuen Schläuchen (CED, Construction 1907-2000, Réponse, 1935). Dies geht unter anderem aus den Zeilen hervor, die Decroly kurz nach der Gründung seiner „kleinen“ Schule 1907 schrieb. Um die Ergebnisse zu erreichen, die ihm vorschwebten, war mehr erforderlich als ein idealer Schulstandort. Vor allem kam es auf ein gut ausgebildetes, engagiertes und gewissenhaftes Personal an, das mit einem rationellen Programm und geeigneten Methoden und Stundenplänen arbeitete.

Etwa um das Jahr 1935 wiederholte die damalige Direktorin Lucie (Libois-)Fonteyne diesen Standpunkt zusammenfassend wie folgt:

Im Allgemeinen sind unsere Schulgebäude der Ausdruck alter pädagogischer Auffassungen ebenso wie die pädagogischen Auffassungen ein Spiegel der gesellschaftlichen Situation sind. Einigen avantgardistischen Architekten ist es jedoch gelungen, den traditionalistischen Erziehern ihre Meinung aufzuzwingen, sie in einen neuen Rahmen hineinzusetzen, ein modernes Instrument, das in antiquierten Händen zumeist nur zu einer versteckten Waffe gegen den Geist des Fortschritts wird. Wenn es neue Gebäude ohne neue Methoden gibt, so gibt es auch neue Methoden ohne

neuen Gebäude; und dies trifft auf die Decroly-Schule zu. (CED, Construction 1907-2000, Réponse, 1935)

Die innovativen Bauprojekte würden nach Auffassung der Decrolyaner aber ebenso wenig zu besseren Lerneffekten führen, solange das „alte“ pädagogisch-didaktische Handeln fortgesetzt werde. Innovative Architektur würde keine *catharsis* bei den Altgelehrten zu Wege bringen. Darüber hinaus waren die Kosten für Planung und Errichtung derartiger Komplexe recht hoch; dieses Geld konnte besser für das Wesentliche des Lernens und Unterrichtens verwendet werden. Die weitreichende Institutionalisierung des Schullebens hatte nach Ansicht von Decroly dazu geführt, dass das Infrastrukturelle zu viele Mittel verschlang. 1922 peilte er eine Neuausrichtung der Ausgaben an: „man sollte den Luxus, der zum Ruin führt, gegen das Notwendige, das nichts kostet, eintauschen, man sollte das ‚für Ausstellungen gedachte‘ kostenaufwändige didaktische Material durch die unendlichen Ressourcen der Natur ersetzen und sich mit einfachen, aber hübschen und praktischen Gebäuden in ausreichender Zahl begnügen“ (Decroly & Buyse, 1922, S. 72).

Sie verlagerten somit den Schwerpunkt des Problems von der idealen Schularchitektur auf das pädagogische und didaktische Handeln. Einige fortschrittliche Pädagogen beschränkten ihre Beschreibungen von „neuen“, „Reform“- oder „modernen“ Schulen auf die pädagogische Praxis (Burke & Grosvenor, 2008, S. 75). Es war weniger von Bedeutung wie die Schule aussah, als vielmehr, was dort geschah! Architektur *an sich* war in ihren Augen jedenfalls nicht in der Lage, das Handeln zu steuern. Aus diesem Grunde kann man auch begreifen, dass sie der architektonischen Umgebung in ihren Schriften so wenig Aufmerksamkeit schenkten. Ihre Pfeile waren an erster Stelle auf die Läuterung des pädagogisch-didaktischen Auftretens gerichtet. Eine geeignete Schularchitektur war für sie nur ein Katalysator, der das reformpädagogische Gedankengut begleitet und unterstützt. Um es mit den Worten von Direktorin (Libois-)Fonteyne auszudrücken, eignet ein Gebäude sich dann, wenn Kinder und Lehrkräfte dort so wenig wie möglich gestört werden, und es ihnen somit optimale Möglichkeiten bietet, die Schule zu absolvieren (CED, Construction 1907-2000, Réponse, 1935).

2.1 Plädoyer für multifunktionale Gebäude und flexible Einrichtung

Trotz der Tatsache, dass Architektur für die Decrolyaner kein Hauptanliegen war, haben sie doch hier und dort ihre Vorstellung von einer geeigneten Architektur in Wort und Bild ausdrücklich dargelegt. So hat Decroly unter anderem eine Bleistiftskizze der idealen Schule hinterlassen (CED, L’Ermitage, Bleistiftskizze; siehe Abbildung 1). Die Skizze scheint zwischen einer schematischen Darstellung seiner eigenen Ideen und einem echten Architektenplan zu schweben (Dewey, 1899/2008, S. 56). Traditionelle Klassenzimmer und auch klassische Fächer scheinen in dieser Skizze zu fehlen. Anstelle dessen erhalten wir einen Grundriss mit allerhand Ateliers und Angaben zu Berufen und Fertigkeiten (Weben, Buchbinden, Metall- und Holzbearbeitung). Decroly war

sicherlich ein Befürworter des Lehrens an Ort und Stelle. Möglicherweise lagen die Klassenräume im nicht gezeichneten ersten Stockwerk, aber es ist auch plausibel, dass die Ateliers ebenfalls als Klassenzimmer angedacht waren, in denen die Kinder an improvisierten Schulbänken saßen. Die Kosten für das Schulgebäude konnten auf diese Weise stark eingedämmt werden – eine Lösung, die in der Praxis oft notwendig war.

Was die Formgebung anbelangt, so entschied sich Decroly für das Klostermodell (siehe Verschaffel & van den Driessche, 2006, S. 114), bei dem vier Flügel einen Innenhof umschließen. Darüber hinaus können wir aus Decrolys allererstem Entwurf ableiten, dass er davon träumte, eine kleine Glaubensgemeinschaft von Eingeweihten um

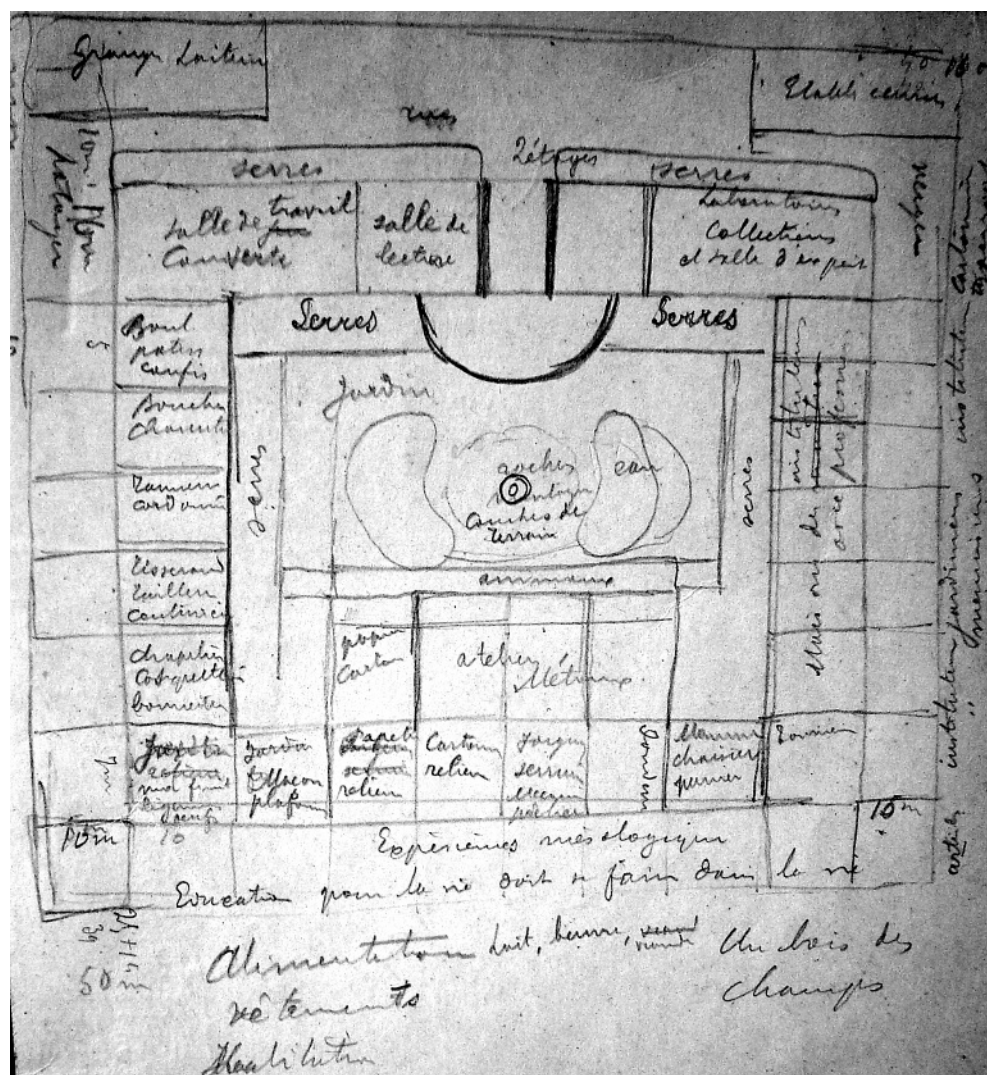


Abb. 1: Skizze von Ovide Decroly (o.J.) (CED)

sich zu scharen. Er sah in seiner Skizze einen ganzen Flügel für die Unterbringung von Lehrkräften vor. Im Idealfall sollten Wohnen und Arbeiten somit innerhalb derselben Mauern erfolgen. Förmlich gesehen handelt es sich auf den ersten Blick um eine nach innen gekehrte Schule, um eine vom Rest der Welt abgeschlossene Welt (z.B. Vanmeirhaeghe, 2006, S. 68). In diesem Sinne scheint sich der Entwurf an Decrolys eher rousseauianischen Auffassungen anzulehnen. Vielfach beschrieb er die Natur als unerschöpfliche Lernumgebung und die Stadt als Ort, an dem antisoziales Verhalten und dergleichen überwog (z.B. Decroly & Buyse, 1922, S. 71; Decroly, 1908/1999, S. 7ff.).

Diese Zurückhaltung gegenüber der verderblichen Stadt erfolgte jedoch hauptsächlich auf rhetorischer Ebene. Auch unter Decroly besuchte man die Stadt sehr häufig (z.B. Smolski, o.J.). Er war somit nicht ein Verfechter einer isolierten Schule, sondern plädierte – wie John Dewey (1899/2008) – für eine organische Verbundenheit mit dem sozialen Leben (S. 55ff.). Die Lernumgebung hörte nicht an der Klassentür oder am Schultor auf. Der gesamte Schulstandort und die nahe Umgebung waren wesentliche Verlängerungen des Klassenzimmers (z.B. Decroly, 1908/1999, S. 7ff.; Decroly & Monchamp, 1932, S. 180).

Ein Schulgebäude konnte in Decrolys Augen nie endgültig fertiggestellt werden, sondern musste ein gewisses Maß an Flexibilität und Umgestaltungsmöglichkeiten im Zuge seiner Benutzung aufweisen. Die Formgebung musste sich durch *les expériences mésologiques* [mesologische Erfahrungen, d.h. Erfahrungen aus der Umwelt] ergeben und sich damit weiterentwickeln (CED, Construction 1907-2000, Réponse, 1935). Die sich verändernde Zielgruppe, variable Rahmenfaktoren, neue wissenschaftliche Erkenntnisse usw. verlangten einen ständigen Anpassungsprozess. Es besteht somit eine Parallele zwischen Decrolys Auffassung von „*pédagogie évolutionniste*“ und seiner Vorstellung über kinetische Schularchitektur. Die Decroly-Methode war letztendlich ein Symbol für Bildung in Bewegung. Deswegen sollte sie flexibel sein und prüfbar als angewandte Pädagogik (van Gorp, 2006, S. 43). Als materielle Voraussetzung gehörte das Schulgebäude auch dazu. Die bewegliche Pädagogik erforderte sozusagen eine kinetische Architektur (van Bogaert, 1972, S. 218). Ein chamäleonartiges Schulgebäude war ein Mittel zur Unterstützung der veränderlichen Methode, einer Arbeitsweise, die ihrerseits ein Mittel war, um die größtmögliche Lernausbeute beim Kind zu bewerkstelligen. In diesem Sinne muss diese Skizze von Decroly nicht als eine feststehende vordisponierte Matrix für das Abhalten von Schule betrachtet werden, sondern als eine erste Phase in einem ständigen Prozess des Neuentwerfens, des Neubestimmens und des Neustrukturierens.

Die von Decroly aufgezeichneten Kreidelinien wirkten in den späteren (Neu-)Umsetzungen weiter. Der Grundentwurf wurde stets weiter ergänzt, beispielsweise mit Räumen für psycho-medizinische Untersuchungen, Wissenschaftsproduktion und -weitergabe (in einer Normalschule). Ein gutes Beispiel einer solchen Neuauslegung ist der Vorschlag von Lucie (Libois-)Fonteyne, der etwa aus dem Jahr 1935 stammt. Sie versuchte, den geschlossenen Entwurf von Decroly in Form einer Pavillonschule aufzubrechen. Ihr Entwurf bestand aus acht Hauptpavillons, in denen die *école maternelle* (3-8 Jahre), *primaire* (8-12 Jahre), *secondaire* (12-16 Jahre), *supérieure* (15-20 Jahre),

Sportaktivitäten (Gymnastik, Schwimmbad, Duschen), Kunstunterricht und manuelle Arbeiten (z.B. Druckerei, Schreinerei, Buchbinderei, Schmiede, Weberei und Nähatelier), ein Bauernhof und schlussendlich der Zentralpavillon mit u.a. einem Festsaal, Büros für die Schulleitung und die Verwaltungsdienste, einem Lehrerzimmer, einer Hausmeisterwohnung, einem Refektorium, einem „*laboratoire psychologique*“ und einer Normalschule untergebracht wurden. Ein Internat sollte in einer Reihe von über den Park verstreuten Wohnblocks untergebracht werden, die zwischen den verschiedenen Spiel- und Sportplätzen lagen. Fonteyne zufolge (CED, Construction 1907-2000, Réponse, 1935) entsprach dieses System am besten Decrolys Auffassungen. Im Unterschied zur Emanation einer in sich selbst gekehrten Welt sollte die Arbeit mit Pavillons gerade die Interaktion mit der Außenwelt fördern. Diese Idee einer Unterbringung der Schule in verschiedenen Pavillons war natürlich nicht neu – sie fand ihren Ursprung im späten 19. Jahrhundert, obwohl die ersten Verwirklichungen einige Jahrzehnte später erfolgten (Forster, 2004, S. 6).

Neben der Formgebung des Gebäudes kam auch die Einrichtung der Klassenräume zum Zuge. Besonders bildhaft ist die Textpassage aus der Broschüre *Les Beaux-Arts à l'École Nouvelle* (1940, S. 12) von Decrolys bekanntester Mitarbeiterin Amélie Hammaïde, in der diese für die Umwandlung der traditionellen Klassen in Laboratorien und Ateliers plädierte. Eine solche Funktionsweise erforderte: „weder Pulte noch feste Bänke, sondern bewegliche Tische, einfache Platten auf Böcken, tragbare Gestelle, leichte Schemel“.

Die Decrolyaner hielten somit ein Plädoyer für ein offenes und multifunktionales Schulgebäude mit flexibler Einrichtung. Wie setzten sie nun diese Ideale in die Praxis um oder, mit anderen Worten, wie sah ihr dortiges Schulgebäude damals aus und wie wurde die bebaute Umgebung in das jetzt Unterrichts-Lern-Geschehen einbezogen?

3. Umsetzung in die Praxis

Die Schülerzahl an der *Ecole de l'Ermitage* nahm recht schnell zu, von sieben Schülern im Gründungsjahr 1907 über 88 im Jahr 1913 und 130 im Jahr 1920 auf 161 im Jahr 1926, wodurch eine Alternative zu der zu knapp gewordenen Unterkunft gefunden werden musste. Decroly und seine Mitstreiter verlegten die Schule 1927 zur *Villa Montana*, wo sie sich heute noch befindet. Einer der Schüler beschrieb die Gebäude als „eine Art Schloss mit Turm in Form eines Pfefferstreuers am Waldsaum (...), davor ein riesiger Rasen, der zur Allee hinabführt“ (Smolski, o.J., Bd. I, S. 22; siehe Abbildungen 2-3).

3.1 Von der Villa zur Schule

Die Wahl dieser Villa, eines atypischen Schulgebäudes, war schnell getroffen. Dieser Schulstandort ähnelte sehr der *Park School* (Buffalo, U.S.A.), der Schule, die Ovide Decroly und Raymond Buyse auf Anraten von John Dewey – der an der Gründung die-



Abb. 2: Villa Montana, kurz nach dem Umzug (um 1927) (CED, Album Mertens, o.J.)



Abb. 3: Die Villa, das Verwaltungshertz der Schule (anno 2008)

ser Schule 1912 beteiligt war – am 13./14. Mai 1922 besucht hatten (Buyse, 1922). Aus ihrem märchenhaften Reisebericht – wahrscheinlich hauptsächlich aus der Feder von Buyse, der in *Pour l'Ère Nouvelle*, unter dem Titel *Den Traum, den ich gesehen habe: ein Tag an der Park School* erschien, geht ihre Bewunderung und ihr Entzücken für diesen Schulstandort, dessen Einrichtung und Verwendung hervor (Decroly & Buyse, 1922, S. 70ff.). Die *Park School* war in einer geräumigen Villa und in einer großen Anzahl von Pavillons in einem Parkgarten untergebracht. Die Beschreibung ihres Besuchs in der *Park School* ist denn auch ganz einfach eine Vorwegnahme der Entscheidung für die *Villa Montana*.

Vermutlich dürften die Lage und der ungekünstelte Charakter der Villa Montana den Ausschlag gegeben haben. Da diese neue Unterkunft sich wahrscheinlich nur wenig von den Häusern unterschied, in denen die meisten (bürgerlichen) Schüler der Decroly-Schule damals wohnten, strahlte die Villa mit ihrem typischen architektonischen Stil der Zeit (z.B. Roach, 2005) womöglich Häuslichkeit für ihre Bewohner aus. Neben dem familiären und somit vertrauten Charakter des Hauses und der natürlichen Umgebung (in der Nähe von Terkamerenbos) spielte die Nähe der Stadt für Decroly eine bedeutende Rolle. Die Stadt lieferte jedenfalls unerlässliche Elemente für einen „vollständigen“ Unterricht: Fabriken, Organisationen, Anlagen, Gebäude, Verkehrsmittel, Monumente, Museen, usw., die man mit der Klasse besuchen konnte (CED, Construction 1907-2000, Réponse, 1935). Es scheint ebenso plausibel, dass der vornehme Villencharakter der Nachbarschaft einen ansehnlichen Anziehungsfaktor für Decroly und seine Umgebung darstellte. Privatunterricht – für den Schulgeld bezahlt werden musste – war jedenfalls nicht für jeden erschwinglich.

Kurz nach Ankauf der Wohnung „nahmen die Kinder die Räume in Besitz“ (CED, Album M. Mertens, o.J.). Die Zimmer der Villa erhielten eine neue Funktion. Nennenswerte Infrastrukturarbeiten wurden nicht vorgenommen. Im darauffolgenden Jahr (1928) wurde mit den ersten großen Erweiterungsarbeiten begonnen; es war das Vorspiel für eine Reihe von Anpassungs- und Erweiterungsarbeiten. 1928 wurden zwei zusätzliche Stockwerke auf dem renovierten Stall („*la forêt*“) errichtet. Die Bauarbeiten erfolgten unter der Leitung des Architekten A. Blomme, dem Vater eines der Schüler. Der Bau eines vollständig neuen Gebäudes („*les oiseaux*“) wurde 1930 in Angriff genommen. In dem Neubau (nach Plänen des Architekten L. H. De Koninck) wurden ein Turnsaal, ein Theatersaal und mehrere Ateliers (Erdgeschoss und erstes Stockwerk) untergebracht. Ein Jahr später wurde das Gebäude um eine Etage aufgestockt. Dieses Stockwerk bot Raum für nochmals drei zusätzliche Klassen. Beide Bauten zeichneten sich durch ihren eher archetypischen Charakter aus oder mit anderen Worten durch eine eher gängige physische Anordnung des Gebäudes, die es auf die gleiche Weise wie andere öffentliche Gebäude erkennbar macht (z.B. Vanmeirhaeghe, 2006, S. 64). Es handelt sich dabei um Anwendungen des Gangschulmodells: ein langer Gang mit Klassenräumen an beiden Seiten oder an einer Seite (z.B. Steijns & Koutamanis, 2004; Verschaffel & van den Driessche, 2006; siehe Abbildung 4-5).

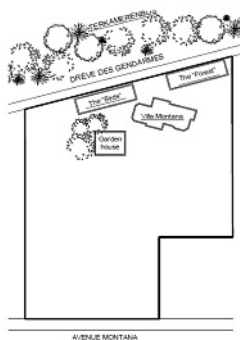


Abb. 4: Grundriss des Schulstandorts anno 1928-1931.

(Nach Archivmaterial in CED)

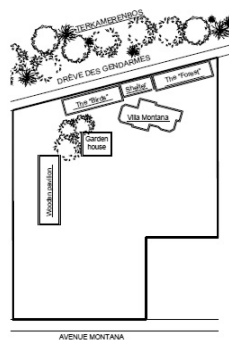


Abb. 5: Skizze des Schulstandorts anno 1947

1938 wurde ein Schutzdach zwischen *la forêt* und *les oiseaux* gebaut. Die Kosten für den überdachten Spielplatz – auch als Turnsaal verwendet – wurden vollständig von einem Elternpaar, dem Konsul der Schweiz, übernommen. Ein zunächst als Atelier für die manuellen Arbeiten und später als neue Bleibe für den Kindergarten verwendeter Holzpavillon wurde 1947 errichtet. Die Allerkleinsten blieben dort bis zum Abriss des Pavillons im Jahr 1960.

Die Schuldruckerei und der vormalige Kindergartenpavillon mussten 1961 einem Bauprojekt unter Leitung des ehemaligen Schülers, Architekten und Mäzens Wybauw weichen. Das modernistische und rationalistische Bauwerk, das fünf Klassenräume und einen Gymnastiksaal umfasst, zeichnete sich durch große Glaspartien, das strenge Linienspiel und das Fehlen von Ornamenten aus. Ein Stil, der übrigens recht charakteristisch für viele Schulgebäude ist, die während dieser Zeit in Flandern errichtet wurden. Der neue freistehende Komplex fällt von der Einteilung her bereits ebenso unter das Gangschulmodell. Den verschiedenen Abteilungen – Kindergarten, Grundschule und Mittelschule – wurde mit der Zeit ein eigener physischer Raum zugewiesen; eine Verselbstständigung, derer man bereits durch die Anstellung verschiedener Schuldirektoren (Ovide Decroly, Amélie Hamaïde, G. Gallien und Lucie Libois-Fonteyne) Gewähr wurde. Die Größe der Schule zwang zur Fragmentierung.

In der letzten, 1982 unter der Aufsicht des Architekten Mignet vollendeten Phase, wurde die Rückseite der Villa in den neuen Komplex integriert, das *les oiseaux* und *la forêt* aneinander reihte. Im Vorfeld dieser Arbeiten geriet der überdachte Spielplatz – aus dem Jahre 1938 – unter den Abbruchhammer und es wurden 1980 mehrere Fertigbauten in den Garten gestellt. Diese auf Pfählen stehenden Pavillons, die als kurzfristige Unterkünfte (für die Zeit der Arbeiten) gedacht waren, stehen noch immer dort. Im Erdgeschoss des Neubaus gibt es erneut einen überdachten Spielplatz.

Die Klassenräume wurden mit der Ingebrauchnahme der verschiedenen neuen Gebäude, die sich durch eine recht traditionelle Formgebung auszeichneten, allmählich aus der Villa ausgelagert. Offenbar eignete sich die Villa nicht so gut für den Schulbetrieb.

Die Villa verlor immer mehr ihre Funktion eines allumfassenden Schulgebäudes, welches die verschiedenen Tätigkeiten in einem Haus beherbergt. Heute scheint sie nicht länger das Zentrum der Unterrichts- und Lerntätigkeiten zu sein, sondern das Herz der Verwaltung. Obwohl das Gebäude keine Klassenräume mehr enthält, spielt es weiterhin eine Rolle im täglichen Unterrichts- und Erziehungsgeschehen (vgl. Abbildungen 6-7).

Die Baugeschichte zeichnet sich durch eine atypische Gebäudewahl und anschließend einen phasenweisen Umgestaltungsprozess zu einem eher archetypischen Schulstandort aus. Der häusliche Charakter scheint mit der Errichtung der neuen Komplexe in verschiedenen Phasen nach der Logik des Gangschulmodells verloren gegangen zu sein. Die Unterrichtserneuerungen führten also nicht zu einem architektonischen Stilbruch mit der Formgebung der traditionellen Schulgebäude (siehe auch Burke & Grosvenor, 2008, S. 24ff.). Die eher minimalistische Art der Komplexe wurde durch ein knappes Budget einerseits und die Bewegung hin zu mehr Einfachheit in der Baukunst

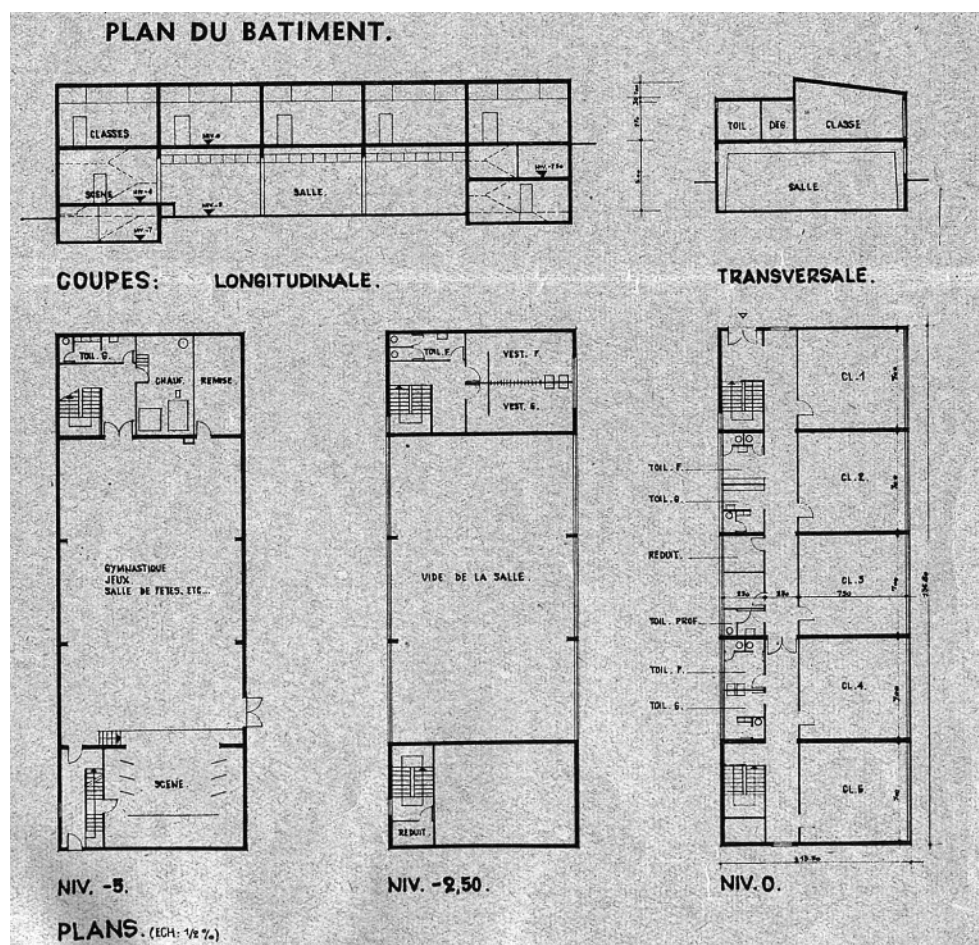


Abb. 6: Grundriss des Neubauprojekts (1961) (CED, Brochures, Nous Bâtissons, 1960)

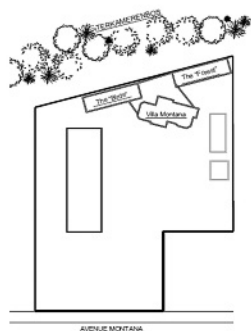


Abb. 7: Grundriss des Schulstandorts anno 1982

andererseits ausgelöst. Die Häuslichkeit musste nicht länger in der Formgebung, sondern in der Verwendung der Räume, u.a. in der Bewegungsfreiheit in Schule und Garten gesucht werden, im Gegensatz zum Eingesperrtsein in den „kasernenartigen alten Schulen“ (z.B. Decroly, 1908/1999, S. 8).

Dass die ursprünglich eher häusliche Villa Decrolys letztendlich ein immer schulisches Aussehen erhielt, passt wahrscheinlich zum gesellschaftlichen Prozess der regressiven Modernisierung¹. Mit einer solchen Aneignung des fortschrittlichen pädagogischen Erbes durch die meritokratische Klassengesellschaft wurden wir bereits in unserer Untersuchung des Primarregelunterrichts in Belgien konfrontiert, wo in den Jahren ab 1930 der Versuch unternommen wurde, den reformpädagogischen Erneuerungsdiskurs zu integrieren (Depaepe, 2000). Wir wollen uns jedoch nicht unmittelbar in spekulativen Konzepten verlieren, sondern zur pädagogisch-didaktischen Realität der Decrolyschule zurückkehren, denn die Geschichte der Gebäude erzählt noch nichts über die Dynamik des menschlichen Handelns, das sich in ihren Mauern vollzogen hat.

3.2 Die Einbeziehung des Standorts in den Unterrichtsprozess

Da die steinernen Bauwerke an Ort und Stelle einen eher massiven Charakter haben, muss das Kinetische vornehmlich in der (Neu-)Bestimmung, der Verwendung und der Einrichtung der Gebäude gesucht werden. Hier richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Verwendung des Schulstandorts im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen. Welche Rolle wurde dem Klassenraum darin zugewiesen und wie lassen sich die Eigenschaften dieses Raumes beschreiben? Wir stützen uns hierzu auf die Ansichtskarten, die Filme,

¹ Hans-Ulrich Grunder merkte dies zu Recht auf dem Kongress an, den die Sektion Historische Bildungsforschung 2009 zum Thema „die Materialität der Erziehung“ in Marbach organisierte und auf dem wir unsere Erkenntnisse in diesem Zusammenhang erstmals dargelegt haben.

das schriftliche Zeugnis eines ehemaligen Schülers, die Schulzeitung und die Selbstbeschreibungen der Decrolyaner, die wir im Archiv gefunden haben.

Die Abbildungen auf den Ansichtskarten zeigen z.B. allerhand Episoden, Aktivitäten und Orte aus dem Schullalltag anno 1927, wie das Einsteigen in den Schulbus, das Spielen und die vorgeschriebene Siesta im Garten nach dem Mittagessen, die Arbeit im Gemüsegärtchen, die Versorgung der Schultiere, manuelle Arbeit in einem Atelier oder unter freiem Himmel, die Durchführung von Experimenten, das Modellieren von Tieren aus Tonerde bis hin zum Schreiben in der Beobachtungsschrift (Smolski, o.J., Bd. I, S. 31, 34ff., 39ff.). Der Schulbesuch wurde als Trinität von Spielen, Arbeiten und Lernen an verschiedenen Orten dargestellt. Teilweise wurde mit der traditionellen Auffassung von Lernen (in diesem Falle Frontalunterricht durch die Lehrkraft) sowie mit dem Ort, an dem dies zu geschehen hatte (in diesem Fall dem Klassenraum), gebrochen. Größtenteils wurden aber in der „neuen“ pädagogischen Praxis der Decroly-Schule traditionelle Schulmethoden beibehalten (siehe Abbildungen 8-9).

Den verschiedenen Quellen ist zu entnehmen, dass der gesamte Schulstandort (die Gänge, das Refektorium, der Park, die Ateliers, die Tiergehege) als Verlängerung des Klassenraums verwendet wurden (z.B. Decroly & Monchamp, 1932, S. 180), des Raumes, der vornehmlich mit einer spezifischen Klassengruppe assoziiert wurde und in dem eher traditionelle Tätigkeiten stattfanden. In einem der Filme wird dies mit „Die Klasse ist überall“ nachdrücklich zum Ausdruck gebracht. Was Letzteres anbelangt, so ist es bemerkenswert, dass man hier das Wort Klasse(n)(raum) als Synonym für das Lernumfeld verwendet. Es ähnelt denn auch regelrecht einer Verhöhnung der tief verwurzel-

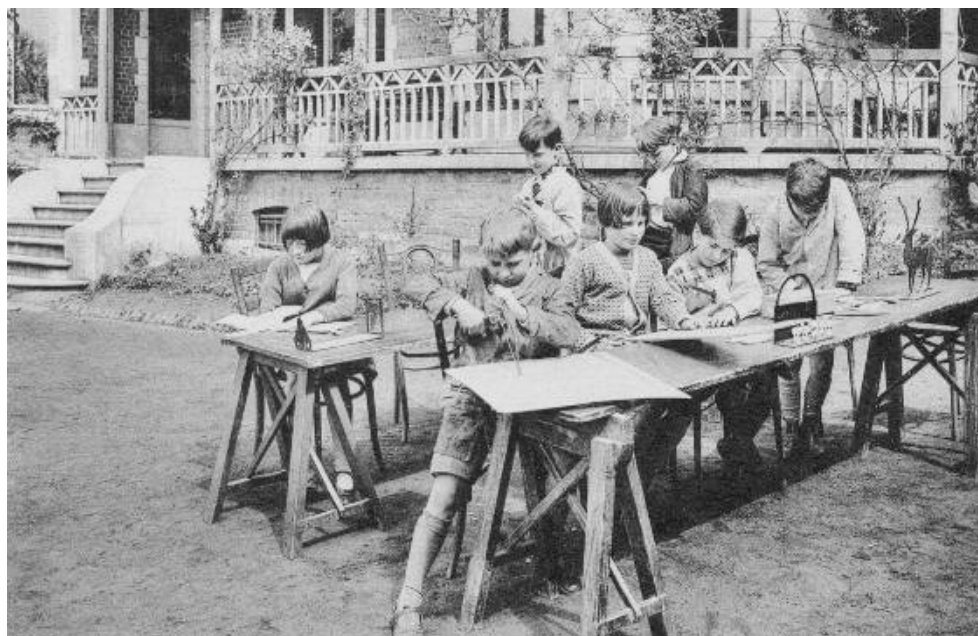


Abb. 8: Holzbearbeitung im Garten (Ansichtskarte)



Abb. 9: Arbeiten in der Beobachtungsschrift (Ansichtskarte)

ten Verbindung der Tätigkeit des „Lernens“ mit dem Klassenraum in der alten Schule. Diese Spielerei lehnt sich an das Konzept der maximalisierten Schule an. Van Gerrewey (2006) schrieb: „eine maximalisierte Schule [sollte es eine solche geben] sollte nur aus Klassen bestehen“ (S. 233) oder – anders formuliert – aus Orten, an denen Kinder lernen, arbeiten und spielen. Dieses Konzept zeigt besonders gut die Art und Weise, in der der gesamte Schulstandort einbezogen wird. Im ganzen Gebäude und im Garten sprudelte es nur so von Aktivität. Die Kinder saßen dort nicht eingesperrt in ihrem Klassenraum. Auf der Grundlage der Schulzeitungen, der Filme und des Zeugnisses (Smolski, o.J., Bd. I-III) können wir feststellen, dass die Kinder häufig Baustellen in der Stadt besichtigten. Die Mauern, die den Klassenraum vom Rest des Schulgebäudes und der Umgebung trennten, wurden somit im übertragenen Sinne niedergerissen (siehe Abbildungen 10-11).

Die Einrichtung der Klassenräume wurde jedoch auch deutlich in Szene gesetzt. Sowohl auf den verschiedenen Fotos als auch in beiden Filmen fallen die stark behängten Wände auf. So ist beispielsweise auf einer der Ansichtskarten die hölzerne Tafelung des ehemaligen Esszimmers kaum noch zu sehen. Die Vertäfelung ist ganz verborgen hinter allerhand Listen, Wandtafeln, erzieherischen Spielen, Postern und Arbeiten der Schüler des dritten Schuljahrs (Smolski, o.J., Bd. I, S. 29). Das Mobiliar bestand aus Böcken, Tischplatten und einem Sammelsurium von Stühlen. Die Konfiguration des Ganzen änderte sich je nach Tätigkeit. Bei der individuellen Arbeit im Arbeitsheft oder beim Vortrag wurde eine eher klassische Aufstellung der Tische in Reihen verwendet. Durch Aneinanderstellen aller Tische wurde eine große Arbeitsplatte geschaffen, um die herum verschiedene Schüler Experimente durchführten, manuelle Arbeiten verrichteten, usw.



Abb. 10: Modellieren mit Tonerde (Ansichtskarte)

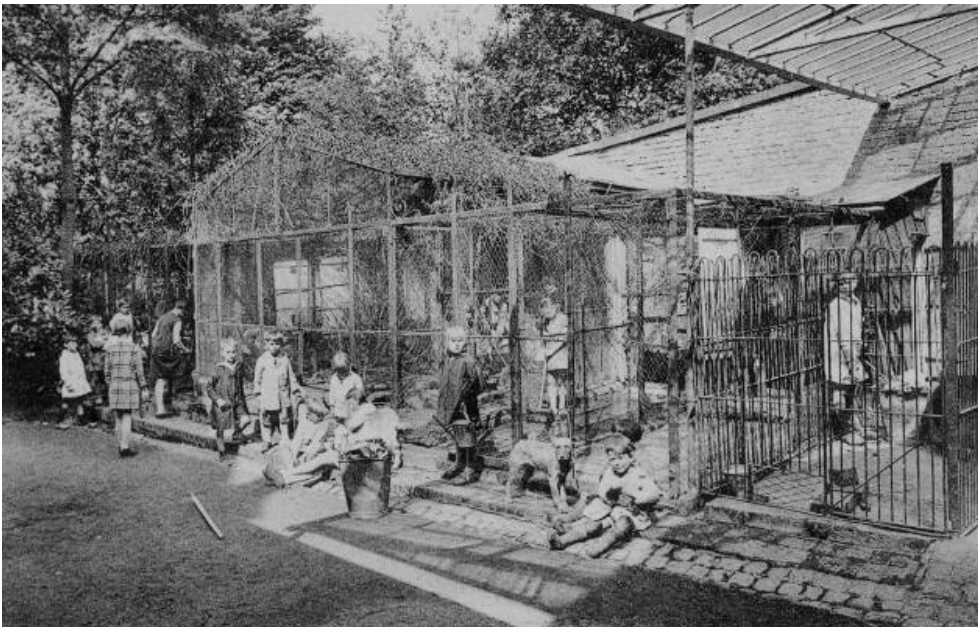


Abb. 11: Versorgung der Schultiere (Ansichtskarte)

Die Klassenräume hatten somit zwei Funktionen, zum einen die eines klassischen Klassenzimmers und zum anderen die eines Ateliers; dies wurde auch in einem der Filme wie folgt zum Ausdruck gebracht: „Die Klasse ist ein Atelier“. Unseres Erachtens bezieht sich das Wort Atelier hauptsächlich auf die Tätigkeiten der Schüler und weniger auf den flexiblen Mehrzweckcharakter des Raums. Die Flexibilität schien wegen des offenkundigen Platzmangels eine bittere Notwendigkeit. Der Klassenraum musste gerade wegen des Platzmangels ein Ort sein, an dem die Kinder spielen und arbeiten konnten.

Die Tatsache, dass die Benutzer des Gebäudes je nach den täglichen Erfordernissen Anpassungen vornehmen konnten, lässt an das Konzept der „permanenten Zeitlichkeit“ denken, das in einem ganz anderen Zusammenhang von Eyal Weizman (2007) entwickelt wurde. Über dieses Konzept will er die Architektur in ihrem Streben nach Ewigkeit mit der Bedingung der Unvollständigkeit versöhnen: sie ist nicht mehr als eine erstarrte Improvisationsübung, die Raum für moderne Inhalte schafft. Am Ende des Zweiten Weltkriegs war diese Auffassung noch lange nicht in die Welt der Architektur vorgedrungen. Man glaubte noch stets an die Verwirklichung imposanter Projekte, die das menschliche Handeln mit einem Male verbessern sollte, selbst im Rahmen der Decrolyschule.

4. Das modernistische Dogma von Architekt Braem

Trotz ihrer kritischen Haltung gegenüber der innovativen Schularchitektur haben auch die Decrolyaner im Laufe der Zeit doch eine Reihe großzügiger Baupläne entwerfen lassen. Daraus geht hervor, dass sie diesem Trend nicht gleichgültig gegenüberstanden. Nachstehend richten wir unsere Aufmerksamkeit auf eines dieser Traumprojekte. Bevor wir näher auf den Bauentwurf selbst eingehen, behandeln wir zusammenfassend den Kontext, in dem er erarbeitet wurde.

Kurz nach der Befreiung erhielten die Architekten Renaat Braem und Jack Sokol im Oktober 1945 den Auftrag, eine neue Schule zu entwerfen. Die bestehende Schule, ein Konglomerat aus alten Gebäuden, war während des Krieges in Verfall geraten (Braem, 1987, S. 81). Nach dem starken Rückgang der Schülerzahlen während des Zweiten Weltkriegs erwartete man, dass die Vorkriegsmarke überschritten werden würde, wodurch akuter Platzmangel drohte. Der Entwurf sollte daher für den Bau eines neuen Schulkomplexes dienen, es fehlte aber an den nötigen Mitteln zur Verwirklichung dieses Traums. Die Schule, die von staatlicher Seite keine Subventionen für den Erwerb und den Unterhalt der Schulgebäude erhielt, verfügte selbst kaum über direktes Kapital. Zuvor hatte man auf einen großen Topf an indirektem Kapital zurückgreifen können (unter anderem die finanziellen Ressourcen der Familie Decroly und Spenden von Eltern und Gönnern als Ergänzung zum Schulgeld). Der Geldstrom war durch die Kriegsjahre allmählich versiegt und die Decrolyaner gingen davon aus, dass sich die durch eine Niedrigkonjunktur geprägte Lage im Nachkriegsbelgien nicht so rasch verbessern würde. Sie waren 1945 davon überzeugt, dass sie diesem finanziellen Engpass Stirn bieten könnten, vorausgesetzt, sie könnten eine neue Geldquelle anzapfen. Sie hofften,

mit einer groß angelegten Geldsammelaktion in den Vereinigten Staaten den Betrag von einer Million Dollar zusammentragen zu können, wodurch sie ihr Neuprojekt finanzieren könnten (CED, Plan de campagne, o.J.). Diese Kampagne war neben dem Einsammeln von Finanzmitteln auf eine Verbreitung der Decrolymethode ausgerichtet (CED, Lettre pour le ministre, 1945). Das Nachkriegsklima der Erschütterung schien der geeignete Moment, um zu einem Schlag gegen das alte Bildungssystem auszuholen. Es hieß, das Bildungssystem der Decrolyaner hätte gefehlt, denn das alte Bildungssystem konnte die Schrecken des Zweiten Weltkriegs nicht verhindern. Die Decrolyaner dichteten sich eine wichtige Rolle beim Wiederaufbau und bei den Reformen des Unterrichts auf nationaler und internationaler Ebene an. Die Decrolymethode würde das Unterrichtssystem wie Phönix aus der Asche auferstehen lassen, besser als je zuvor. Sloganhaft wurde erklärt: „eine neue Schule für alle“ (CED, Exposé de Mme L. Libois, 1945). Ihr neues Schulgebäude sollte darüber hinaus als Modellschule für die neu zu errichtenden Schulen in Belgien und weit über dessen Grenzen hinaus gelten können (vgl. Abbildung 12).

Während der Kriegsjahre war den Decrolyanern ein helles und rund 10 Hektar großes bewaldetes Grundstück gegenüber der bestehenden Schule ins Auge gefallen. Braem, der sich in der Nachkriegszeit der Natur zuwandte, konnte womöglich die Wahl gut nachvollziehen. Es umfasste die drei „*joies essentielles*“ (die wesentlichen Freuden) für ein befreiendes Wohnklima: Licht, Luft und Raum. Der Mensch sollte in eine Umgebung hineinversetzt werden, in der er die Einheit mit der Natur erlangen konnte (Braeken, 2007, S. 2; siehe auch Strauven, 1983, S. 60). Die alten Gebäude könnten durch ihre Nähe auch weiterhin eine Rolle spielen, beispielsweise als Internat, wie dies von Braem angeregt wurde (AAM, Nr. 42, beim Entwurf, o.J.). Braem entschied sich einerseits für eine stark gegliederte Struktur, um optimale Lichtverhältnisse zu schaffen, andererseits gestattete er eine phasenweise Errichtung der Flügel. Jede Abteilung hat einen kleinen Spielplatz, verschiedene Sonnenterrassen, einen medizinischen Untersuchungsraum und für die Allerkleinsten wurde ein Quarantänezimmer für verdächtige Krankheitsfälle vorgesehen. Die vier parallelen Flügel sind über einen durchlaufenden Korridor miteinander verbunden, der sich neben seiner Funktion als Verkehrsachse auch als Treffpunkt und Ausstellungsraum oder aber – um es mit den Worten von Braem auszudrücken – als großer Klassenraum versteht (AAM, Nr. 42, beim Entwurf, o.J.). Um den Höhenunterschied des Geländes aufzufangen, arbeitete Braem teilweise mit (durch Pfeilern gestützten) „schwebenden“ Räumen, mit Treppenhäusern und schrägen Flächen. Prunkstück und zentraler Blickfang ist der Eingangspavillon mit einem großen Festsaal. Die freiere Formgebung dieses letztgenannten Komplexes mit einer plastischen Kombination von Bogenformen verweist auf eine aufblühende organische Annäherung an den Funktionalismus; Braem würde diese Annäherungsweise in seiner späteren Laufbahn weiterentwickeln. Neben den verspielten Krümmungen des Eingangspavillons lässt das Ganze einen dogmatischen Modernismus mit orthogonalen Volumen, Säulen, Dachterrassen und breiten Glaspartigen erkennen (Braeken, 2010). Das Ganze hinterlässt einen schlichten und strengen Eindruck. Diese für den Modernismus so bezeichnende Schlichtheit kam den Decrolyanern zugute. Sie wollten keinen „*petit palais*

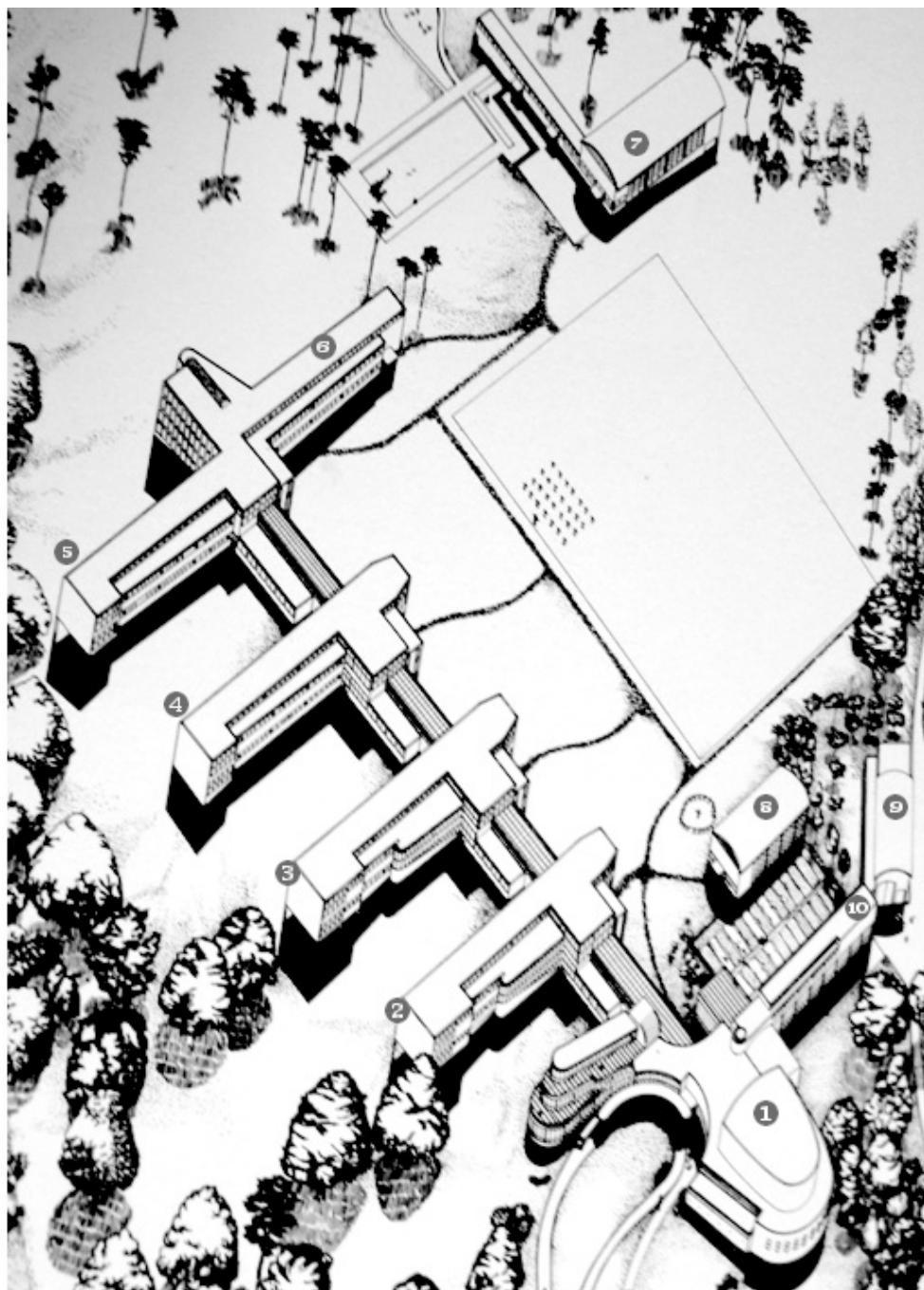


Abb. 12: Endgültiger Entwurf von Renaat Braem und Jack Sokol (1946)
© Copyright Archives d'Architecture Moderne, Brussels

du peuple“ (Forster, 2004, S. 4) – die höhnische Bezeichnung für die monumentalen und prahlerischen Schulbauten der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts – denn davon wollten sie sich distanzieren. Der „neue Ansatz“ musste sich in den neuen Stilen und den neuen Materialien und Techniken widerspiegeln. Sie wollten ihrer Zeit voraus sein; mit diesem modernistischen Projekt waren sie dies auch. Es geschah jedenfalls erst ab den Jahren um 1950, dass man in der belgischen Architekturwelt die moderne Architektur zögerlich entdeckte oder zu erfinden dachte (Strauven, 1983, S. 9).

Selbstverständlich lehnt Braems Stil sich stark an die bahnbrechende ausländische Schularchitektur aus dieser Zeit an, am meisten aus einer linken Inspirationsquelle, z.B. die *Groupe scolaire Karl Marx* in Villejuif (Val-de-Marne), ein Gebäude, das er während seiner Lehrzeit (1936-1937) bei Le Corbusier (1887-1965) besucht hatte (Braeken, 2010; Braem, 1987, S. 46). Dieser Stil verrät Braems ungezügelter Interesse an den bisweilen zusammenfließenden und sich auch voneinander entfernenden Denkströmungen wie dem Expressionismus der Amsterdamer Schule, dem Bauhaus, dem internationalen Funktionalismus, dem russischen Konstruktivismus, dem internationalen Stil, der Neuen Sachlichkeit, dem italienischen *Razionalismo*, dem Art Deco usw. Die „falsche“ moderne Architektur litt seiner Auffassung nach an einem intensiven und naiven Formalismus. Ihr mangelte es an einer sozialen Grundlage. Die apolitischen modernistischen Architekten stellten die herrschende Gesellschaftsordnung nicht in Frage und zielten auf keinen Fall auf deren Umsturz ab. Es war eine Avant-Garde-Maske für das alte Regime, das kapitalistische und das bürgerliche System. „Wahrlich“ moderne Architektur, die Kunst des Organisierens des totalen menschlichen Umfelds, hingegen war eine Waffe im Sozialkampf, ein Mittel, um eine gerechtere Wirtschaft zu schaffen, ein Mittel zum Aufbau einer befreiten sozialistischen bzw. kommunistischen Gesellschaft (siehe auch Berlage, 1919). Er glaubte an die Schlagkraft einer solchen sozial motivierten Architektur, an eine Baukunst, welche die Möglichkeiten einer neuen Gesellschaft visualisieren und ihre Bewohner in befreite und offene Beziehungen versetzen würde (Strauven, 1983, S. 32). Der echte modernistische Architekt musste seiner Kreation so etwas wie eine Seele einhauchen, wodurch das Gebäude einen veredelnden Einfluss auf seine Benutzer ausüben und den neuen Menschen formen würde (S. 24, 30).

Wenn wir Architektur als eines der Mittel betrachten, um unsere Mitmenschen körperlich und geistig zu befreien, dann müssen wir diesen sozialen Auftrag desto ernster wahrnehmen, wenn es um die Schaffung des Rahmens geht, in dem die Erziehung der Jugend in die Hand genommen wird. (...) Die Schulen, die derzeit gebaut werden, wie technisch vollkommen sie auch ausgerichtet sein mögen, wie scheinbar ‚modern‘ ihr plastisches Aussehen auch ist, entsprechen von ihrem Inhalt her zumeist nicht irgendwelchem progressiven Streben. Die Sonne scheint zwar hinein, aber der Freiheit wird dort sicherlich nicht gedient. (...) Die Schulen haben das Aussehen eines Gefängnisses verloren, bleiben jedoch ein Gefängnis für den Geist. (AAM, Nr. 42, beim Entwurf)

Deswegen verweigerte Braem alle Symbole der Vergangenheit, die Zeichen der Unterdrückung. Er wollte – kontradiktorisch genug – ein Gebäude, das frei von Repräsentation als Symbol für die befreite Gesellschaft stehen sollte (Strauven, 1983, S. 33ff.).

Dass sich Braem für eine moderne größenwahnsinnige Konstruktion entschied, kann vor dem Hintergrund der pessimistischen Konjunktur verstanden werden, in der viele Menschen sich nach Monumentalität und Größe sehnten, Eigenschaften, welche (Macht und) Stabilität andeuten. Es sieht so aus, als ob Braem und die Decrolyaner mit dieser äußeren Rhetorik die Macht und Streitbarkeit – des Sozialismus, des Kommunismus oder der Methode – symbolisch fort dauern lassen wollten.

Der Entwurf für diese Schule war jedoch unwiderlegbar auch das Kind seiner streitlustigen „Eltern“ – von Braem, Sokol und der damaligen Leitung der Decrolyschule – die im Gegensatz zu dem Gründer und der ersten Generation seiner Nachfolger in einer Zeit eines aufblühenden Glaubens in eine neue und andere Zukunft lebten; in einer Zeit des Experimentierens mit einer anderen Formensprache, neuen Techniken und Materialien. Es war somit nicht allein ein Entwurf „im Sinne des Dr. Decroly“ wie Braem selbst anführte, sondern er verkündete vor allem seine persönliche Ideologie. Braem war von einem deterministischen Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Architektur überzeugt. Die Architektur diene dazu, den Menschen zu befreien, eine Erkenntnis, die den Behauptungen von Decroly fast diametral gegenüberstand. Jedoch fand Braem in den Decrolyanern Bundesgenossen für seinen Kampf für die Freiheit, auch wenn diese Freiheit nicht notwendigerweise die gleiche sozialistische, ganz zu schweigen kommunistische Gesellschaftsform vorausgesetzt hätte. Sofern die Archive uns darüber richtig informieren – vielleicht sind die politischen und philosophischen Spuren im Laufe der Jahre bewusst eliminiert worden –, scheint Decroly, obwohl (im Sinne von Hendrik de Man) Befürworter einer „intellektuellen Elite“ (CED, Education, Rôle de l'Elite, o.J.), viel eher ein fortschrittlicher Liberaler gewesen zu sein. Wohl wissen wir, dass eine Reihe von Sozialisten und Kommunisten sich im Laufe der Zeit mit der Decrolyschule eingelassen haben.

Ob ihre politischen Agenden nun übereinstimmten oder nicht, eine Sache ist deutlich: die damaligen Decrolyaner als auch Braem und Sokol verwendeten die alte Schule als Schießscheibe. Nach der Zeit der deutschen Besatzung bediente man sich einer Bildsprache mit Begriffen wie Kaserne und Gefängnis. Diese Begriffe waren Repräsentationen der herrschenden Unterdrückung unter dem alten Unterrichtsregime und der alten Gesellschaft. Ihr monumentaler Entwurf war ihre Chronik einer angekündigten Freiheit und eines angekündigten Stolzes: Ihre *Utopia*. Die Decrolyaner lebten sich bequem in einem Diskurs der Innovation aus und vergaßen dabei bisweilen, dass die Bande mit den Großeltern zwar verleugnet, aber nicht ungeschehen gemacht werden kann. Dass die Decrolyaner letztendlich kein Projekt der erneuernden Architektur vollständig realisiert haben, hatte weniger mit ihrem bleibenden Argwohn gegen den einen oder anderen schularchitektonischen Determinismus zu tun, der dem Schulgebäude den Vorrang vor dessen flexiblem Gebrauch (nach Vanmeirhaeghe, 2006, S. 75) im Rahmen der aktiven Methode der neuen Schule (CED, Construction 1907-2000, Réponse, 1935) einräumt, sondern vielmehr mit einem Mangel an finanziellen Ressourcen.

Archivquellen

- AAM: Archives de l'Architecture Moderne, Kluisstraat 55, 1050 Brüssel, Belgien
 Bij het ontwerp voor de Decrolyschool, Renaat Braem, o.J.
 CED: Centre d'Etudes Decroly, Avenue Montana, 15, 1180 Brüssel, Belgien
 Album M. Mertens.
 [Brochure] Nous Bâtissons, April/Mai 1960.
 [Brief] Comité des parents, 19/06/1930.
 Construction 1907-2000: Réponse de Mlle Lucie Fonteyne à l'enquête ouverte par „la Cité“, Libois-Fonteyne, 1935.
 Education, Rôle de l'élite intellectuelle, Ovide Decroly, o.J.
 Exposé de Madame Libois au Congrès Decroly, 1945.
 Le Ring, 1970.
 Lettre pour le ministre de l'Instruction Publique, G. Gallien, 16/11/1945.
 Plan de campagne en vue d'obtenir 1.000.000 dollar pour l'école Decroly, o.N, o.J.

Literatur

- Armitage, M. (2005). The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School. *Paedagogica Historica*, 41, 535-553.
 Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
 Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
 Berlage, H. P. (1919). *Schoonheid in Samenleving*. Rotterdam: Brusse.
 Braeken, J. (2007). *Wonen na 1945*. s.l.: Open Monumentendag Vlaanderen.
 Braeken, J. (2010). *Ouvrecatalogus – Renaat Braem* (Unveröffentlichtes Manuskript).
 Braem, R. (1987). *Het schoonste land ter wereld*. Leuven: Uitgeverij Kritak.
 Burke, C. (2005). Contested Desires: The Edible Landscape of School. *Paedagogica Historica*, 41, 571-587.
 Burke, C., & Grosvenor, I. (2008). *School*. London: Reaktion Books Ltd.
 Buyse, R. (1922). *Voyage d'Etude aux U.S.A* (Unveröffentlichtes Manuskript).
 Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: Une approche historique*. Paris: Belin.
 Decroly, O. (1908/1999). Le Programme d'une École Dans la Vie. In o.N., *Causeries du docteur Decroly* (S. 5-19). Uccle: Centre d'Études decrolyennes/École Decroly-Ermitage.
 Decroly, O., & Boon, G. (1921). *Vers l'École rénovée. Une première étape. Classement des écoliers. Programme d'idées associées. Méthode des centres d'intérêt*. Brussels/Paris: Office de Publicité-Librairie Fernand Nathan.
 Decroly, O., & Buyse, R. (1922). Le Rêve entrevu: une Journée à „Park School” (U.S.A.). *Revue Internationale D'Éducation Nouvelle*, 1(4), 70-75.
 Decroly, O., & Monchamp, E. (1932). *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
 Depaepe, M., et al. (2000). *Order in Progress. Everyday educational practice in primary schools: Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
 Depaepe, M., Simon, F., & van Gorp, A. (2003). The Canonization of Ovide Decroly as a „saint“ of the New Education. *History of Education Quarterly*, 43, 224-249.
 Derrida, J. (1972/1985). *Sporen. De stijlen van Nietzsche*. Weesp: Wereldvenster.
 Dewey, J. (1899/2008). *The School and Society*. Delhi: Aakar Books.
 Dudek, M. (2000). *Kindergarten Architecture. Space for the Imagination*. London: Spon Press.

- Felgueiras, M. (2005). Education and educational heritage: School buildings. In C. Saccone (Hrsg.), *Neothemi: ICT and Communicating Cultures* (S. 253-258). Roma: Aracne Editrice.
- Forster, S. (2004). Architecture scolaire: regard historique tourné vers l'avenir. *Bulletin de la CIIP [l'Architecture Scolaire]*, 15, 3-9.
- Foucault, M. (1980). Questions on Geography in Power/Knowledge. In C. Gordon (Hrsg.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (S. 63-77). New York: Pantheon.
- Gasparini, F., & Vick, M. (2008). Place (Material, Metaphorical, Symbolic) in Education History: The Townsville College of Advanced Education Library Resource Centre, 1974-1981. *History of Education*, 37, 141-162.
- Geppert, A. C. T., Jensen, U., & Weinhold, J. (2005). *Ortsgespräche: Raum und Kommunikation im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ginzburg, C. (1982/1988). *Omweg als methode. Essays over verborgen geschiedenis, kunst en maatschappelijke herinnering*. Nijmegen: SUN.
- Kemnitz, H., & Jelich, F. J. (2003). Die Pädagogische Gestaltung des Raums. Zur Einleitung in diesen Band. In F. J. Jelich & H. Kemnitz (Hrsg.), *Die Pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität* (S. 9-14). Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lawn, M. (1999). The classroom as a technology. In I. Grosvenor, M. Lawn & K. Rousmaniere (Hrsg.), *Silences & Images. The Social History of the Classroom* (S. 63-82). New York u.a.: Peter Lang Verlag.
- Markus, A. T. (1996). Early Nineteenth Century School Space and Ideology. *Paedagogica Historica*, 32, 9-50.
- McGregor, J. (2004). Editorial. *Forum*, 46(1), 2-5.
- Mitchell, D. (2008). *Cultural Geography: a Critical Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Rüsen, J. (2005). Vorwort. In A. Geppert, U. Jensen & J. Weinhold (Hrsg.), *Ortsgespräche: Raum und Kommunikation im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 7-8). Bielefeld: transcript Verlag.
- Rooch, A. (2005). Architektur und Kommunikation. Zur symbolischen Form der städtischen Villa im 19. Jahrhundert. In A. Geppert, U. Jensen & J. Weinhold (Hrsg.), *Ortsgespräche: Raum und Kommunikation im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 311-340). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schneeberger, E. (2008). Weil ihr Schulhaus den billigsten Anforderungen nicht entspricht ... Die Landschulhäuser des späten 19. Jahrhunderts im Kanton Bern. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14, 3-12.
- Smolski, J. (o.J.). *Témoignage d'une élève decrolyenne (1926-1937)*. Joie de vivre et d'étudier (Tome I-III). Uccle: École Decroly-Ermitage/Centre d'Études Decrolyennes.
- Steijns, Y., & Koutamanis, A. (2004). *Onderwijsvisie & schoolgebouw. Architectuur en Management*. Amsterdam: Uitgeverij SUN.
- Strauven, F. (1983). *Renaat Braem: de dialectische avonturen van een Vlaams functionalist*. Brussels: Archief voor Moderne Architectuur.
- van Bogaert, A. F. (1972). *Logica en Actie in de Scholenbouw*. Brussel: Simon Stevin.
- van Gerrewey, C. (2006). De Elementen van de School als Wereld. In M. van den Driessche & B. Verschaffel (Hrsg.), *De School als Ontwerpopgave: Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005* (S. 120-139). Gent: A&S/Books.
- van Gorp, A. (2005). *Tussen Mythe en Wetenschap. Ovide Decroly (1871-1932)*. Leuven: Acco.
- van Gorp, A. (2006). Ovide Decroly, a Hero of Education. Some Reflections on the Effects of Educational Hero Worship. In P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.), *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work* (S. 37-49). Dordrecht: Springer.
- Vanmeirhaeghe, T. (2006). De school als apparaat. Een kleine geschiedenis van het Belgische schooltraktat. In M. van den Driessche & B. Verschaffel (Hrsg.), *De school als ontwerpopgave* (S. 64-86). Gent: A&S/Books.

- Verschaffel, B., & van den Driessche, M. (2006). De school: optimale leeromgeving of ideale wereld? In M. van den Driessche & B. Verschaffel (Hrsg.), *De School als Ontwerpopgave: Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005* (S. 104-119). Gent: A&S/Books.
- Whyte, W. (2003). Building a public school community 1860-1910. *History of Education*, 32, 601-626.
- Whyte, W. (2006). How do buildings mean? Some issues of interpretation in the history of architecture. *History and Theory*, 45, 153-177.
- Weizman, E. (2007). *Hollow Land. Israel's Architecture of Occupation*. London: Verso.
- Wüstenrot Stiftung – Ludwigsburg (2004). *Schulen in Deutschland: Neubau und Revitalisierung*. Stuttgart: Karl Krämer Verlag.

Abstract: The contribution is divided into three parts; first, we try to uncover the Decrolyans' discourse concerning school architecture. On the basis of original sources, we look at the manner in which Decroly's and his disciples' thoughts on school buildings expressed themselves in the material heritage. Subsequently, Decroly's own school location is described and the question is raised as to how the developed environment was integrated into the pedagogical practice. In the final section, we study the utopian blue-print by the architects Renaat Braem (who nowadays is still considered one of the most important representatives of modern architecture and modern urban development in Belgium) and Jack Sokol, dating back to 1946. This had been a megalomaniacal project which was described both by the architects mentioned above and by the Decrolyans as a break with the existing school buildings, the ancient temples of pedagogy, in which one professed one's faith in the old didactics. It links up with the body of thought of an international plea which had been discussed during the first half of the 20th century, mainly in reform-pedagogical circles. The fact that the Decrolyans did, in the end, not realize their project of a renewable architecture was not so much the result of their persistent skepticism regarding one or the other school-architectonic determinism, which would transport the school building beyond the pre-eminence of its flexible use within the framework of the active method, it was simply due to limited financial resources.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Marc Depaepe, Katholieke Universiteit Leuven, Campus Kortrijk,
Etienne Sabbelaan 53, B-8500 Kortrijk, Belgien
E-Mail: marc.depaepe@kuleuven-kortrijk.be

Dr. Frederik Herman, Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende, Xaverianenstraat 10,
B-8200 Brugge, Belgien
E-Mail: frederik.herman@hotmail.com

Em. Prof. Dr. Frank Simon, Universiteit Gent, Vakgroep Pedagogiek, Henri Dunantlaan 1,
B-9000 Gent, Belgien
E-Mail: frank.simon@ugent.be

Prof. Dr. Angelo van Gorp, Katholieke Universiteit Leuven,
Centrum voor Historische Pedagogiek, Andreas Vesaliusstraat 2,
B-3000 Leuven, Belgien
E-Mail: angelo.vangorp@ped.kuleuven.be